



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação UAB/UnB/ MEC/SECAD
Curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA

Vera Lúcia Vieira Gangorra

Superando a Distância entre Conteúdo e Realidade

Sujeito de EJA: verbo e objeto da História

Projeto de Intervenção Local – (PIL)

Brasília, DF

Julho/2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação UAB/UnB/ MEC/SECAD
Curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA

Superando a Distância entre Conteúdo e Realidade

Sujeito de EJA: verbo e objeto da História

Vera Lúcia Vieira Gangorra

Projeto de Intervenção Local – (PIL)

Brasília, DF Julho/2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação UAB/UnB/ MEC/SECAD
Curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA

Vera Lúcia Vieira Gangorra

Superando a Distância entre Conteúdo e Realidade

Sujeito de EJA: verbo e objeto da História

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista na Educação de Jovens e Adultos.

Ana América Magalhães Ávila Paz

Deliene Lopes Leite Kotz

Angélica Acácia Ayres Angola

Brasília, DF Julho/2010

GANGORRA, Vera Lúcia Vieira

Superando a Distância entre Conteúdo e Realidade Sujeito de EJA: verbo e objeto da História.

VII. 22p. 3 ref. 210x297mm (Pós Graduando em Educação)

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA.

1. A Filosofia e os Professores – concepções de Adorno

2. A Compreensão do Social sob a Ótica Crítica do Capitalismo de Marx: “A Miséria da Filosofia”

Dedico este trabalho à
lara e ao Vadonilton
- minha família de coração

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais às professoras Ana América Magalhães Ávila Paz e Deliene Lopes Leite Kotz , pela carinhosa dedicação e à Sandra Santos, amiga de todas as horas.

“Só agora descubro como é triste
ignorar certas coisas.
(Na solidão de indivíduo, desaprendi a
linguagem com que os homens se comunicam)”.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho procura primeiramente, identificar a questão do distanciamento entre os conteúdos formais estudados em História e a realidade vivenciada pelos alunos de EJA. Apontando de forma simplificada, possíveis explicações para um problema complexo, são apresentadas atividades didáticas que colocam educandos e educadores como agentes participativos do fazer histórico, destacando a ideia de que somos todos responsáveis pelas ações que desencadeiam mudanças para a sociedade. Ao inserir cada aluno nas atividades que remetem à vida comum, é possível despertar a percepção de que a História não é feita pelos heróis dos livros, mas por toda a humanidade e que por essa razão, é fundamental a formação de uma consciência crítica e cidadã. A metodologia usada procura evidenciar as diferenças de vida e de culturas, buscando em fontes atuais, uma referência ao passado, sem considerá-lo como um fardo a ser carregado, mas antes como um espelho onde todos podemos nos ver, na medida em que é o passado a entidade na qual todos somos forjados. Seja no passado de vida pessoal, que deve ser reconhecido como importante, seja no passado da própria humanidade, que deve ser permanentemente revisitado, é lá que podemos buscar um presente melhor para todos.

Palavras-Chave: distanciamento , mudanças , cidadã , consciência , crítica ,diferenças.

SUMÁRIO

1. AMBIENTE INSTITUCIONAL	1
2. JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	2
2.1. A FILOSOFIA E OS PROFESSORES – CONCEPÇÕES DE ADORNO	2
2.2. A COMPREENSÃO DO SOCIAL SOB A ÓTICA CRÍTICA DO CAPITALISMO DE MARX: “A MISÉRIA DA FILOSOFIA”	3
2.3. AS CONCEPÇÕES DE MARX EM “O DEZOITO BRUMÁRIO DE LUÍS BONAPARTE”	6
2.4. A POSSIBILIDADE DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MÉSZÁROS	8
2.5. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPADORA – CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO TRABALHO: CONTRIBUTOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	10
2.6. COMPREENDER A TRANSDISCIPLINARIDADE DE ROQUE THEOPHILO	13
2.6.1. MULTIDISCIPLINARIDADE	14
2.6.2. INTERDISCIPLINARIDADE	14
2.6.3. TRANSDISCIPLINARIDADE	14
2.7. O CESAS DENTRO DO CONTEXTO DOS FILÓSOFOS	15
3. OBJETIVOS	18
3.1. OBJETIVO GERAL	18
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
4. ATIVIDADES/RESPONSABILIDADES	19
5. CRONOGRAMA	20
6. PARCEIROS	21
7. ORÇAMENTO	21
8. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	22
8.1. PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO OBJETIVA	22
8.2. PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO SUBJETIVA	22
9. REFERÊNCIAS	23

1. AMBIENTE INSTITUCIONAL

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul – CESAS – foi fundado em 1975 para atender principalmente alunos que não tiveram acesso à escola ou que estavam fora da faixa etária correspondente à série pretendida no ensino regular. Atualmente, o CESAS atende um universo bastante diversificado, incluindo jovens e adultos que fazem parte do mercado de trabalho formal e informal, nos vários setores da economia, residentes no Distrito Federal e região do entorno, com predomínio de baixa renda econômica.

Com a implantação da atual Proposta de Educação de Jovens e Adultos, o CESAS visa à inclusão e permanência na escola, do aluno que deseja uma atualização ou acréscimo de escolaridade, adotando o regime de frequência obrigatória para a progressão de semestre e nível.

Um diferencial importante da escola é a oferta de educação a jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais, com atendimento nas salas tradicionais e nas salas que dispõem de recursos especiais.

Reconhecer a individualidade de seus alunos e valorizá-la como condição essencial para uma formação consciente e emancipadora, é o objetivo maior de todos os envolvidos no cotidiano laborativo da escola. A diversidade está, portanto contemplada, de forma a cultivar as diferenças como fonte inesgotável de riqueza e legitimadora da educação.

2. JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA:

Nada é impossível de mudar
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertold Brecht)¹

A ideia do projeto surgiu a partir de dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula, principalmente àquelas relacionadas à falta de motivação no estudo da História tendo como consequência, rendimentos insatisfatórios nas atividades propostas quanto às competências esperadas para o respectivo nível de escolaridade. O projeto fez-se necessário porque era imperioso encontrar um novo caminho que buscasse posturas mais participativas por parte dos alunos. O objetivo principal é ultrapassar a mera transmissão e reprodução dos conteúdos formais, para uma atitude de reflexão e intervenção na realidade vivida pelos alunos. “Um conceito ou idéia não são substitutos para as coisas, mas a compreensão intelectual delas” (CHAUÍ, 2000).

2.1. A FILOSOFIA E OS PROFESSORES – CONCEPÇÕES DE ADORNO

A fim de complementar e ratificar tal entendimento, Adorno (1995) afirma que “a formação cultural só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (LEO MAAR, 2008).

Para haver formação cultural é preciso atentar especialmente à forma da linguagem. Adorno e muitos de seus companheiros de caminhada intelectual, como Max Horkheimer e Walter Benjamin, descartavam justamente esse modelo de saber enciclopédico. Nesse sentido, Adorno² critica de forma veemente aquilo que ele chamou de “indústria cultural”.

¹ Poemas - 1913 -1956. Nasceu em Augsburg, 1898 e morreu em Berlim, 1956 - Escritor e dramaturgo alemão. Destaca-se também na poesia, de forte conteúdo social.

² Influente filósofo do século 20, o alemão Theodor Adorno (1903-69) lutava contra o que chamava de “indústria cultural”, termo muito usado atualmente.

Nesta (como ele e Max Horkheimer escreveram na *Dialética do Esclarecimento*, em meados dos anos 40), “o saber é reduzido à mercadoria; o público, ao público-alvo consumidor; e a cultura se transforma em ‘pseudocultura’: verniz brilhante de algo vazio” (SELIGMANN-SILVA, 2009).

Na indústria cultural a linguagem é tratada como instrumento: a saber, como meio de glorificar o presente ou a realidade, não dando espaço para crítica. Conforme explica Seligmann-Silva (2009) a consequência de tal visão é que o conhecimento se torna comemoração repetitiva do que existe.

A comunidade local será beneficiada, na medida em que poderá contar com cidadãos cuja formação seja voltada para a conscientização de seus papéis sociais atuais e a percepção de que esses papéis sociais estão indissolivelmente relacionados ao fazer de gerações passadas, numa cadeia de causas e efeitos que evidencia a responsabilidade de cada um na produção e organização dos bens materiais e imateriais em dado grupo social.

Marx é categórico nessa questão:

As relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O moinho a braço vos dará a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial (MARX, 2007).

2.2. A COMPREENSÃO DO SOCIAL SOB A ÓTICA CRÍTICA DO CAPITALISMO DE MARX: “A MISÉRIA DA FILOSOFIA”

A ‘Miséria da filosofia’ tem um significado especial na evolução intelectual de Marx e, sobretudo, na constituição da sua teoria social. A obra ‘Miséria da filosofia’ é a “primeira explicitação sistematizada dos fundamentos da moderna teoria social. [...] o primeiro desenho do projeto teórico a que Marx dedicará o essencial da sua vida: *a análise de conjunto do modo de produção capitalista*” (MARX & ENGELS, 1871). A ‘Miséria da filosofia’ contém importantes determinações acerca da relação *classe social/conhecimento teórico*, cerne da sua crítica ao reformismo: identifica os economistas como representantes da burguesia e os socialistas e comunistas como teóricos do proletariado; estabelece claramente o critério da *perspectiva de classe* como elemento-chave na elaboração de uma teoria revolucionária.

As bases da teoria social marxiana se constituem em dois movimentos: 1) A concepção de homem (mais precisamente: de *ser social*). Este ser social é um *conjunto de possibilidades* (consciência, linguagem, teleologia, universalidade, sociabilidade, liberdade) construídas ao longo do tempo; 2) O homem é uma natureza automodificada: esta automodificação põe a reflexividade como componente da sua estrutura peculiar, instaura-o

como gênero distinto na natureza. Na gênese desta automodificação, Marx situa o *trabalho*. Trata-se da *objetivação* do homem: “o ser social é um ser objetivo porquanto só existe e se mantém na medida em que se objetiva” (SANTOS, s/d).

O processo do trabalho torna o homem um ser prático e social. Esta concepção de homem, ou de ser social, Marx a elabora numa interlocução crítica com, especialmente, Hegel e Feuerbach (SANTOS, s/d). Daí a construção de uma *concepção de história*: o ser social, o *ser da práxis*, adquire efetividade apenas quando inscrito na rede de relações de produção das condições materiais de sua existência, relações que ele cria ao produzir tais condições. A história não é transcendente ao ser social: é a resultante das suas objetivações, é o produto objetivo de sua atividade. Ele acumula e desenvolve as modalidades de controle e otimização da produção da vida social (*desenvolvimento das forças produtivas*); suas transformações e rupturas devem-se ao caráter sempre inovador da satisfação de necessidades pelo trabalho - estas necessidades, uma vez satisfeitas, dão lugar a *novas* necessidades. Nesta concepção de história, o *trabalho* deixa de ser puramente antropológico e passa a ser ontológico-social.

Trata-se então, de uma modalidade específica de objetivação do ser social historicamente determinado pela ordem burguesa com seus traços peculiares de classe. É isto o que distingue, aliás, Marx de todos os revolucionários da época.

O novo poder político, assentando numa *democracia de massas*,³ promove a socialização da economia e a socialização de si mesmo – e visa, portanto, fazer surgir uma nova idade histórica que ultrapassará a das sociedades divididas por classes e antagonismos, inaugurando uma nova sociedade. A revolução socialista, cujo sujeito é o proletariado, suprimirá as classes e o poder político enquanto tais, suprimindo assim os *antagonismos* sociais.⁴

Na análise teórica de Marx a *questão social* seria resolvida com a transformação do proletariado em classe dominante. Nas propostas reformistas, a ausência da perspectiva de classe proletária determina o permanecer no interior dos limites da ordem burguesa e, conseqüentemente, a insolubilidade da questão social.

Na evolução do pensamento de Marx, para a existência dessa nova sociedade deve existir a abolição da propriedade privada dos meios de produção.⁵

³ Trata-se de uma democracia para a massa da população que deve cumprir uma dominação de classe - aliás, a última forma de organização do poder para exercer uma ditadura que, em textos da década de setenta, tipificou como “ditadura do proletariado”.

⁴ Mas “numa ordem de coisas em que não existam mais classes e antagonismos de classes as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas” (MARX & ENGELS, 1871, p.160).

⁵ O objetivo da revolução era por causa do monopólio do capital que se tornava um entrave para o modo de produção. A centralização dos meios de produção e a socialização do trabalho atingem um ponto em que se tornam

De qualquer maneira, porém, duas constatações são inequívocas: uma, de que a categoria marxiana de revolução é o bastante flexível, ainda que rigorosamente determinada; outra, a de que Marx, recusando o reformismo, não deixou de avaliar como progressistas, para a classe operária, algumas reformas introduzidas na vida social. Ou seja, é necessário o social para que se possa alcançar propósitos e metas.

Segundo Freire (1997) “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo”. Para Merleau-Ponty, a liberdade individual só pode ser exercida quando perpassa a consciência de que somos o resultado de ações concretas, associadas ao fazer histórico.

Sou uma estrutura psicológica e histórica. Recebi uma maneira de existir, um estilo de existência. Todas as minhas ações e meus pensamentos estão em relação a esta estrutura. No entanto, sou livre, não apesar disso ou aquém destas motivações, mais por meio delas, são elas que me fazem comunicar com minha vida, com o mundo e com a minha liberdade. (MERLEAU-PONTY, 2006).

Além de sujeitos e objetos da História, todos os indivíduos são primordialmente ação que transforma uma realidade adversa – todos são verbo da História.

2.3. AS CONCEPÇÕES DE MARX EM “O DEZOITO BRUMÁRIO DE LUIS BONAPARTE”⁶

"O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte" é a obra em que Marx analisa a Revolução de 1848, na França e a posição dos homens – ou do indivíduo na história: "Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado". Ou seja, é o meio, a história, o contexto em que o indivíduo está inserido é que permitirá que ele possa desenvolver e adquirir ações, atitudes, conhecimentos. É necessário, no entanto, que o indivíduo se desvencilhe de uma veneração supersticiosa do passado e possa enfrentar novos contextos.

Karl Marx juntamente com Friedrich Engels desenvolveram um método próprio para a compreensão da sociedade, levando-se em conta, a história, e, sobretudo, as relações materiais de produção que têm um lugar central em todas as suas análises (NUNES, 2008). E, é justamente no citado livro, que Marx explica o método denominado de 'materialismo histórico dialético'. O trabalho de Marx permite compreender um pouco mais a sociedade, e, portanto, permite compreender a história – razão pela qual é exaustivamente revista.

Quando Marx diz: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado", ele sugere que:

O traçado das circunstâncias faz o presente e, que mesmo os homens se deparando com condições de existências legadas pelo passado, ainda assim, eles são os únicos responsáveis pela transformação da sociedade e mudança de suas condições existenciais. E seja lembrado que, para Marx, o homem sozinho não é o responsável pela construção de sua história, mas as massas, ou seja, somente a conjunção de fatores leva a um desfecho histórico-social (NUNES, 2008).

⁶ 'O Dezoito Brumário de Bonaparte' parte da análise concreta dos acontecimentos revolucionários em França, entre 1848 e 1851, que levaram ao golpe de Estado pelo qual Napoleão se nomeou imperador. 'O 18 Brumário de Bonaparte' é um texto de grande significação para as Ciências Sociais, não só pelo seu conteúdo como pela metodologia empregada. Trata de um período importante da história da França, quando se desenvolveram ideias que influenciariam os movimentos políticos em todo o mundo, até nossos dias. Marx, com um conhecimento profundo do período e utilizando um método rigoroso, soube interpretá-lo com profundidade. Pode ser lido por vários ângulos. Eu, particularmente, entendo que seja uma análise do papel do indivíduo na história e sua importância particular e coletiva. Logo ao início Marx afirma: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MACEDO, s/d).

Após o processo da Revolução Francesa (1789) Bonaparte assume como Imperador da França. A primeira ação do governo de Bonaparte é apagar qualquer 'instituição social' que porventura pudesse lembrar o antigo regime e, de alguma maneira, impedir o desenvolvimento das forças produtivas, ratificando que o indivíduo deve se desvencilhar de qualquer veneração ao passado quando deseja fazer um novo contexto. Foram, então, criadas todas as condições favoráveis ao novo modo de produção. "O poder ficara então concentrado em mãos de uma pessoa, mas que governará para uma classe; a burguesia financeira" (NUNES, 2008).

A burguesia era extremamente heterogênea, e, tal fato, foi o que possibilitou a Bonaparte realizar manobras políticas, enfraquecendo o Estado até destruí-lo, e então, instalar o Bonapartismo através do golpe de Estado. Este – o Bonapartismo – encontrou solo fértil para se inserir, pois havia grupos que divergiam ideologicamente, e as contradições existentes, os colocavam em posição de anulação recíproca de interesses. Tal situação acabou gerando uma grave crise fazendo com que o partido não conseguisse mais representar a classe a que se propunha e terminasse por se desintegrar. E, essa falta de identificação fez nascer no seio da sociedade francesa o desejo por um "governo forte" (MARX, 1852, p. 38) que pudesse "restabelecer a unidade política e não pusesse em risco a estabilidade econômica da França" (NUNES, 2008). Ou seja, o poder político adquirido com tanto esforço, tantas conspirações por tais grupos, fora perdido por incapacidade de gerir os interesses de forma coerente entre os franceses. "A burguesia se despede então do sonho do *self-government*⁷ e irá ter um novo governo centralizado" (NUNES, 2008). "A França, portanto, parece então ter escapado do despotismo de uma classe apenas para cair sob o despotismo de um indivíduo e o que é ainda pior, sob a autoridade de um indivíduo sem autoridade" (MARX, 1852, p. 53). Frente a este quadro, Bonaparte pensa conseguir amortecer os impactos de uma classe sobre a outra. Na verdade, "Bonaparte gostaria de aparecer como o benfeitor patriarcal de todas as classes. Mas não pode dar a uma classe sem tirar de outra" (MARX, 1852).

O Estado Bonapartista era marcado pelo antagonismo de classes, no qual se colocavam em pontos extremos o proletariado desamparado e indefeso e a burguesia do capital na outra margem. Esse Estado, chamado de Moderno parecia pairar sobre a sociedade e escondia toda podridão de uma realidade miserável para as massas, e luxo e suntuosidade à classe dominante. Bonaparte quis aparecer como o protetor dos camponeses, mas aqueles camponeses conservadores que não apresentavam perigo, e por não possuírem um sentimento de classe e serem visivelmente desorganizados, necessitavam de um representante. Por outro lado, a outra parte dos camponeses, tidos como revolucionários, sofreram diversas represálias durante o período em que Napoleão esteve no poder. Muitos foram mortos em confronto direto (NUNES, 2008).

⁷ Termo em inglês que significa autogoverno.

O Estado forte e centralizado deu ânimo aos investidores e a prosperidade da burguesia, florescendo daí, a indústria nacional. Desse ânimo, nasce na sociedade francesa um sentimento de nacionalismo muito forte, denominado chauvinismo.⁸ Este mesmo nacionalismo unido a outros fatores sociais e políticos acabou trazendo decadência ao império Bonapartista anos mais tarde.

Esses acontecimentos são tratados também, em outra obra do autor, intitulada de "Guerra civil em França".⁹

2.4. A POSSIBILIDADE DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MÉSZÁROS

"Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças" (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). Nesse sentido, não é possível mudar a escola, mantendo intacta a estrutura de preservação do sistema do capital. É fundamental romper com a lógica do capital se a sociedade quiser uma educação diferente daquela presente hoje. Não adianta buscar soluções para a educação dentro das bases do sistema capitalista, nem tentar reformular o sistema. Para o autor, a única alternativa seria uma mudança radical, ou seja, mudar o sistema político e econômico vigente, ainda que para o autor, não se possa mudar o sistema, agindo dentro do próprio sistema. E, ressalta, afirmando que há uma "incorrigibilidade da lógica perversa do capital" (MÉSZÁROS, 2005, p. 31).

Para se fazer compreender, Mézáros¹⁰ busca referência em Adam Smith. Para Smith, os próprios trabalhadores são os responsáveis pela situação de pobreza em que vivem, Mézáros critica, e diz que o sistema é que impõe a pobreza aos trabalhadores (KASPER, 2008).

Mészáros acredita que se deve quebrar a lógica da escola como prisão (conceito de Martí) e torná-la libertadora, e faz a seguinte questão: o que nós aprendemos serve para nosso crescimento intelectual ou serve apenas para perpetuar a ordem social alienante? Para responder a tão complexa questão, o autor ressalta:

⁸ O termo deriva do nome de Nicolas Chauvin, soldado do Primeiro Império Francês, que sob comando de Napoleão Bonaparte demonstrou seu enorme amor por seu país sendo ferido dez vezes em combate, mas sempre retornando aos campos de batalha. Inicialmente, o vocábulo foi usado para designar pejorativamente o patriotismo.

⁹ Esta obra trata dos eventos que marcaram a primeira tentativa de governo proletário com a instauração da Comuna de Paris em 1871.

¹⁰ Influenciado por Marx, Lukács e Rosa Luxemburgo, Mézáros em "Para além do Capital" realiza sua maior crítica analítica de forma ousada contra o capital e suas formas de controle social.

A aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida. E como tanta coisa é decidida dessa forma, para o bem e para o mal, o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo [...] de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

Para explicar sua concepção, Mészáros (2005, p. 49), toma a ideia de Gramsci e diz que não se deve separar o “*Homo sapiens*” do “*Homo faber*”, isto é, não se deve separar aquele que pensa daquele que trabalha, mas sim, os dois devem ser o mesmo. Em Mészáros o indivíduo não é apenas o objeto, vítima das estruturas, “mas acredita que apenas a intervenção de uma multiplicidade de seres humanos pode manter ou transformar o sistema” (KASPER, 2008).

O autor ressalta que a própria vida, é que dá as muitas aspirações emancipatórias (MÉSZÁROS, 2005, p. 59). “Nesse sentido, a escola deve educar para a vida e, ao mesmo tempo, absorver elementos dela” (KASPER, 2008). “A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de facto quase até à morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender” (PARACELSO, 1951, APUD: BRITO, 2004).¹¹

Por fim, Mészáros (2005, p. 72-73) trata a educação como uma transcendência para além da auto-alienação do trabalho e acredita que o próprio trabalho possa superar a alienação, com uma reestruturação radical do sistema – que seria uma sociedade regulada pela associação de indivíduos. Mészáros revela enfim, que o princípio básico para uma educação para além do capital é acreditar em uma educação continuada, não se limitando às experiências escolares. E, complementa sua explicação, ao afirmar:

A nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito nesse texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos [...] mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77).

Mészáros obriga a uma reflexão sobre qual a escola e sociedade que se deseja para o futuro. Tal reflexão é cada vez mais urgente para todos os que se dedicam à educação, em todos os âmbitos, mas particularmente para a EJA, que atua junto aos estudantes que já fazem ou desejam fazer parte de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo.

¹¹ PARACELSO, Selected Writings, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1951.

2.5. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPADORA - CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO TRABALHO: CONTRIBUTOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E a vida é trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz

(GONZAGUINHA, Guerreiro Menino)

As intensas transformações que ocorrem em todas as áreas, sejam educacionais, tecnológicas, políticas, econômicas ou sociais, ocorrem também nas relações de trabalho, e, portanto, nos ambientes organizacionais/de trabalho. Partindo-se da lógica da valorização do capital, existem condições sociais para sua superação, e para isso é necessária uma educação em todos os sentidos, mas também em nível profissionalizante, inclusiva, e que possa ver o próximo como ser humano que é, de forma que possa o mundo trabalho caminhar na direção do sucesso, não só da empresa, mas daqueles que a compõem, o ser humano. Poder-se-ia dizer, a adoção de metas/perspectivas humanizadas (KUENZER, 1995; MOZZATO, s/d).

Diante disso, “torna-se indiscutível a necessidade de ações sociais transformadoras, que possibilitem às pessoas serem sujeitos ativos e autônomos no contexto social em que vivem” (MOZZATO, s/d), e sem a educação – aquela recebida nos contextos escolares – não será possível. As orientações dada por Anelise Rebelato Mozzato, vão de encontro àquelas orientadas por Marx – de se anular todo o contexto histórico para se criar uma nova vida - pois a autora orienta no sentido de que “não se pode deixar de pensar nos aspectos históricos e culturais que estão imbricados na construção dos saberes também no cotidiano do trabalho, no qual se percebe a possibilidade de ir além da mera reprodução da história”. Assim:

Pensar nas questões relacionadas à educação profissional na perspectiva do trabalhador como sujeito, tendo como pressuposto a centralidade do trabalho e o trabalho também como princípio educativo, que contribui para a construção dos saberes, focando o olhar a partir de quem trabalha, não da organização. Não se tem como pretensão apresentar alternativas prontas, estruturadas ou palavras de ordem; pretende-se sim, apresentar certos contributos e questionamentos que possam auxiliar na busca de uma formação, também em nível profissionalizante, mais crítica, humanizadora e emancipatória, na qual os saberes cotidianos possam ser legitimados, vislumbrando a transformação social necessária (MOZZATO, s/d).

Vive-se hoje, um intenso crescimento das sociedades capitalistas, só que com tecnologias e políticas econômicas e sociais ditas mais evoluídas, mas que acarretam um abismo de complexa resolução, entre a concentração de riqueza e a miséria da maior parte da população. “Por isso, torna-se indiscutível a necessidade de ações sociais transformadoras, que possibilitem às pessoas serem sujeitos ativos e autônomos no contexto social em que vivem” (MOZZATO, s/d). Não há então, como a educação - em todos os níveis, e também no nível profissionalizante -, deixar de assumir compromisso com a prática pedagógica, mas aliada a esta, ter também como foco, a forma mais humana, crítica, reflexiva, dialética, autônoma e libertadora, valorizando e promovendo as características e potencialidades pessoais de cada ser humano, valorizando enfim, os saberes.¹²

De acordo com Streck (2003) é essa a questão, a de indicar a necessidade de se criar modelos alternativos de sociedade, baseados em sua educação e trabalho. Nesse sentido, enxergando o trabalho como centro das atividades e de vida, e levando-se em conta o princípio educativo, o foco passa a ser o olhar a partir de quem trabalha, e não da organização para a qual se trabalha.

Ao voltar ao exposto por Mozzato (s/d) a respeito do abismo nas relações sociais de hoje, é possível correlacionar com a opinião de Charlot (2005, p. 42) ao afirmar que, as pesquisas sobre a relação com o saber estão centradas na questão da desigualdade social. “Temos que pensar cada vez mais que o trabalho é um *locus* não só de produção de saberes, mas de produção de contradições, estranhamentos, de questionamentos sobre os próprios saberes produzidos no trabalho” (ARROYO, 2003, p. 9).

Enfim, há de se concordar, que hoje ainda, mesmo diante de tantas mudanças, e ditas evoluções, persiste nas ‘modernas concepções de trabalho e educação’, o entendimento de que o sujeito vem em segundo lugar, e suas necessidades não são levadas em conta. Além dessa realidade, existe sim, um Estado que não assume o seu papel em relação à educação, e manipula os meios de atender às necessidades de uma minoria capitalizada.

“Pensa-se que dentro da própria lógica do processo de valorização do capital existam condições sociais para sua superação”, explica Mozzato (S/D). Mesmo Marx não possuía

¹² Charlot (2001) afirma que os ‘saberes’ tem relação direta com o que as pessoas têm consigo mesmas e com o mundo.

uma visão exclusivamente determinista da relação dialética entre capital e trabalho. É nesse sentido, que Frigotto (IN: FRIGOTTO & CIAVATTA, 2002) aponta a existência de uma dupla visão para o trabalho: uma positiva, posto que permite criar e é indispensável à vida, constituindo-se tanto num dever como num direito, denominado por Marx de o “mundo da liberdade”; e, outra negativa, posto que destrói a vida, e o ser fica em sua existência, apenas a serviço das exigências do capitalismo, É neste trabalho alienado que não são legitimados os saberes construídos por meio deste mesmo trabalho, e, neste interim, a educação profissional não passa de mero treinamento (adestramento).

Conforme explica Frigotto (IN: FRIGOTTO, 2001, p. 80) esta educação profissional estaria então, subordinada ao ideário do mercado e do capital, e não permitiria outro saber, a não ser o de “conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente”.

A educação emancipadora permitirá então, a priorização do ser humano, e para isso, a educação e a educação profissional devem ser repensados. Como refere Frigotto (1998), é preciso olhar o ser humano como múltiplo. Essa educação emancipadora indicará uma melhor formação para a vida, que possibilite o exercício da cidadania, tão necessária à mudança social com vistas à emancipação.

É preciso compreender e colocar em prática, como refere Arroyo (1998) que a educação não pode ser reduzida a conhecimento apenas, pois o ser humano não é só intelecto, é vida no sentido mais amplo; dessa forma, a educação não pode ficar apenas atrelada a processos mentais. Daí é que se destaca a questão da construção dos saberes por meio do trabalho, pelo qual as pessoas têm a possibilidade de descobrirem ou de se descobrirem como sujeitos de direito.

Nesse sentido, toda a obra de Paulo Freire trabalha com a ideia de que é possível, urgente e necessário mudar o rumo de muitos aspectos na sociedade, e da educação, para uma forma de libertação pela conscientização. “Não aquela educação que domestica e acomoda” (FREIRE, 1979, p.66). Aí está o caminho para encontrar e visualizar a educação emancipatória, que possibilitará o resgate da cidadania, na qual propostas educacionais alternativas ao trabalho devem ser pensadas.

Assim, “os interesses da educação e do trabalho só convergirão a partir do momento em que ambos estiverem preocupados em buscar a promoção da aprendizagem, valorizando os saberes individuais e coletivos e respeitando a subjetividade dos indivíduos” (MOZZATO, s/d). Desse contexto, o mais importante é compreender que não pode haver uma educação adestradora, mas uma que promova o processo contínuo que vai além da aquisição do cognitivo (ARROYO, 1998).

O saber é construído constantemente, o que é um aspecto extremamente positivo. No trabalho, também os saberes são construídos; em toda a história de trabalho encontram-se saberes acumulados.

O importante é que os educadores (docentes) possam compreender que são capazes de proporcionar uma educação profissional com condições emancipatórias, possibilitando aos discentes, a construção dos saberes legitimados no cotidiano, e que tal construção emancipatória é que permite a transformação social na construção de um novo contrato social, mais humanizador e menos excludente.

2.6. COMPREENDER A TRANSDISCIPLINARIDADE DE ROQUE THEOPHILO

A escola, o ensino e a educação, sempre serão questionados se têm alcançado seus propósitos de servirem ao seu papel sociológico, qual seja, de preparar os indivíduos para se posicionarem como “seres sociais integrados e adaptados à convivência em grupo, à sociedade, agindo como participantes no desenvolvimento do todo”, capazes de se interrelacionarem com seus entes, mas de forma qualitativa, capazes também de somar por meio de suas habilidades e conhecimentos (CARMONA, 2010).

Não há como duvidar que formar esses indivíduos é complexo, ainda que dinâmico.

Dinâmico pelo fato de se estruturar sobre um conjunto de regras e padrões, os sociais, que se apresentam em constante mudança, reflexo do próprio processo evolutivo social de cada era na qual se viverá; Complexo pelo fato de exigir de si mesma a necessidade de capacitar o indivíduo a observar a sociedade, seus problemas, relacionamentos e saberes de uma forma dinâmica, interligada, completamente dependente de causas e efeitos nas mais diversas áreas, do saber do conhecimento ao saber do relacionamento, permitindo assim, e somente assim, que estes possam ser formados com as habilidades necessários, [...], para ocuparem sua posição dentro desta sociedade (CARMONA, 2010).

Percebe-se então, que todos estão envolvidos nessa complexidade exigindo igualmente de todos, um raciocínio horizontalizado – como se pudesse verdadeiramente, equalizar o saber. Ou ainda a democratização do conhecimento, do saber - provavelmente poder-se-ia dizer, que seria a “libertação do pensamento, da visão e do raciocínio crítico na formação do saber individual seja ele de quem for” (CARMONA, 2010).

Três visões permitem melhor essa horizontalização do conhecimento, do saber: a multidisciplinaridade, a Interdisciplinaridade, e a transdisciplinaridade.

2.6.1. Multidisciplinaridade

A multidisciplinaridade é a visão menos compartilhada de todas as visões citadas. Para esta, um elemento pode ser estudado por disciplinas diferentes ao mesmo tempo, contudo, não ocorrerá uma sobreposição dos seus saberes. Segundo Almeida Filho (1997) ocorre aqui à justaposição das disciplinas, “cada uma cooperando dentro do seu saber para o estudo do elemento em questão”. Trazendo para o universo da escola, é a cooperação de cada professor com o estudo dentro da sua própria ótica. Ainda que o estudo ocorra sob diversos ângulos, não existe o rompimento entre as fronteiras das disciplinas.

Para Morin (2000) a grande dificuldade está na difícil localização da "via de interarticulação" entre as diferentes ciências. Para o autor, cada uma das ciências tem sua linguagem própria e conceitos particulares que precisam ser traduzidos.

2.6.2. Interdisciplinaridade

“A interdisciplinaridade é indispensável para a implantação de um processo inteligente de construção do currículo de sala de aula – informal, realístico e integrado” (SAVANI, 2003). É a interdisciplinaridade que permite o conhecimento ultrapassar os limites setorizados para se tornar de forma integrada no meio em que as disciplinas científicas interagem entre si.

A interdisciplinaridade é a forma de superar a fragmentação do saber instituída no currículo formal (BOCHNIAK, 1992). Ocorre na interdisciplinaridade à reciprocidade de dados, resultados, informações e métodos entre as disciplinas. Compreende-se que a interdisciplinaridade transcende a justaposição das disciplinas, posto que ocorre uma co-participação, mutualidade, e diálogo para aqueles envolvidos no processo educativo.

2.6.3. Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é um termo criado por Piaget em 1970, contudo, só nos últimos tempos é que tem sido analisado para implementação nos processos de ensino/aprendizado. Para a transdisciplinaridade inexistem as fronteiras das disciplinas. Há uma sobreposição tal que é impossível identificar onde uma começa e onde ela termina (CARDONA, 2010).

A transdisciplinaridade como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando as fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a preservação da vida no planeta, construindo um texto contextualizado e personalizado de leitura de fenômenos (THEOFILO, 2000).

No contexto mundial, a transdisciplinaridade pode ser constatada por meio da recomendação instituída pela UNESCO em sua conferência mundial para o ensino Superior (UNESCO, 1998). Nicolescu (2001) diz que a transdisciplinaridade “se encontra entre as disciplinas, através das disciplinas e para além de toda a disciplina”.

As ferramentas para uma nova visão, de um novo processo educacional, e por fim, para a criação de uma nova escola estão disponíveis. Dizer que é preciso re-pensar o processo pedagógico, já não basta. É necessário, urgente, iniciar um trabalho para a formação do indivíduo do terceiro milênio com o máximo de informações possíveis, e, portanto, as três visões são importantes, com destaque para a transdisciplinaridade, que revela ao máximo a complexidade da atualidade que se vive. É necessário igualmente para esse alcance, o inter-relacionamento dentro da sociedade humana, dentro da escola, e nos relacionamentos nela inseridos.

2.7. O CESAS DENTRO DO CONTEXTO DOS FILÓSOFOS

Não existem trabalhos semelhantes em curso, neste momento, no CESAS, especificamente, na área de Ciências Humanas, mas acredita-se ser uma dificuldade comum a grande parte dos colegas regentes, que buscam alternativas criativas e eficientes dentro de seu campo de ação.

Os benefícios poderão se dar quando se alcança uma justa recondução política do sujeito histórico como real protagonista nas mudanças desejadas pela comunidade em que está inserido. As melhorias nas áreas fundamentais, como a economia, estarão a reboque de iniciativas políticas, e estas dependentes de ações individuais e coletivas dentro da esfera pública. As referências teórico-conceituais que auxiliam no enfrentamento da questão proposta, dão base ao trabalho cotidiano de reflexão para a compreensão dos mecanismos concretos utilizados pelos modos de produção vigentes no mundo e em especial no Brasil.

A sujeição às demandas do sistema capitalista ou de quaisquer outros sistemas econômicos determina as condições em que vive a sociedade, mas não pode anular as possibilidades de transformação, desde que embasadas num referencial que as ciências humanas e em particular a História, possuem em sua essência. “Ignorar a história é permanecer na ignorância, conhecer é abrir estradas para recuperar a consciência capturada pelo poder” (FILICE, s,d).

Quem construiu Tebas a das sete portas?
Nos livros constam os nomes dos reis.
Os reis arrastaram os blocos de pedra?
E a Babilônia tantas vezes destruída
Quem ergueu outras tantas?
Em que casas da Lima radiante de ouro
Moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros
Na noite em que ficou pronta a Muralha da China?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os levantou?
Sobre quem triunfaram os Césares?
A decantada Bizâncio só tinha palácios
Para seus habitantes?
Mesmo na legendária Atlântida,
Na noite em que o mar a engoliu,
Os que se afogavam gritaram por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Ele sozinho?
Cesar bateu os gauleses,
Não tinha pelo menos um cozinheiro consigo?
Felipe de Espanha chorou quando sua armada naufragou.
Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos sete Anos.
Quem venceu além dele?
Uma vitória a cada página.
Quem cozinhou os banquetes da vitória?
Um grande homem a cada dez anos.
Quem pagava as despesas?
Tantos relatos
Tantas perguntas.

(Bertold Brecht – Perguntas de Um Operário Letrado)

A genialidade de Brecht traz à tona uma questão fundamental: a historiografia oficial contribui sensivelmente para uma visão propositalmente equivocada e injusta, que coloca os “eleitos” como donos da História. Segundo essa visão, todos os indivíduos de uma sociedade, indivíduos comuns e anônimos mortais, estariam fadados à função de coadjuvantes do fazer histórico. Parece clara para Brecht, a conclusão de que é preciso questionar permanentemente a posição de protagonistas, antagonistas e coadjuvantes da História. Mézaros no segundo subtítulo de seu trabalho “A Educação para Além do Capital” afirma que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZAROS, 2005, p. 35).

Ou seja, deseja o autor evidenciar que a educação pode ser vista sob um prisma libertador, e não apenas para manter o sistema do capital. Mézaros propõe uma educação além dessa visão capitalista. Ele propõe uma educação para a vida.

A aceitação de um papel secundário por parte daqueles que de fato constroem a realidade, tem uma consequência perigosa: a perpetuação no poder, de falsos heróis, em detrimento daqueles que tecem a vida com seu trabalho diuturno. “A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação” (FREIRE, 1987).

A percepção dessa realidade coloca o sujeito de EJA como alvo de uma reflexão que pode transformar sua vida e a de outras tantas pessoas. A perspectiva de singularidade se realiza, na construção coletiva, em um processo de permanente busca da liberdade do ser humano junto com os outros (CONSULTA POPULAR, 1999). Quando se parte para a concretização de uma ideia nascida para a mudança, os docentes podem ser multiplicadores de comportamentos - considerando toda a gama formada por aqueles que participam do processo educativo.

Em última análise, a reflexão parece ser aqui, pertinente e importante para a Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede. A teoria de Moscovici (2003, p.31) diz que uma representação social é “um sistema de valores, ideias e práticas, com dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-los, em segundo lugar possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade”.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é o de contribuir para a formação de uma cidadania participativa e transformadora, a partir do conhecimento das várias etapas evolutivas pelas quais passou a humanidade e sua inerente capacidade transformadora.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Envolver o estudante na abordagem de temas, utilizando recursos familiares ao seu universo e valorizando os papéis por ele desempenhados;
- Destacar a singularidade de cada história de vida – crucial para o reconhecimento de que o indivíduo é sujeito, verbo e objeto da História.

4. ATIVIDADES/RESPONSABILIDADES

As principais atividades desenvolvidas dizem respeito à produção e apresentação de relatos a partir de fontes autobiográficas dos alunos, contextualizando-os com os movimentos históricos estudados. Segundo Jacques Le Goff (1996), todo documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder.

Como exemplos de atividades desenvolvidas, podemos citar os trabalhos cujos focos centrais sejam as fotos de família, documentos pessoais, cartas e outras correspondências escritas, participações em redes sociais e blogs da rede mundial de computadores, críticas de matérias veiculadas pelos vários meios de comunicação, entrevistas escritas com pessoas da comunidade que tenham pontos em comum com o tema estudado, entre outras, que podem surgir a partir do contexto apresentado. As atividades propostas para a realização do projeto visam colocar o estudante como agente precípua na aquisição dos saberes acumulados pela humanidade. Demerval Saviani em seu artigo Breves Considerações sobre Fontes Históricas (2004), alerta para a importância de se implementar uma política de fontes históricas em nosso país.

Para tanto, as tarefas precisam ser coordenadas e gerenciadas pelos principais interessados no sucesso delas: os sujeitos do processo. O sistema de escolha dos monitores que irão auxiliar o regente baseia-se num rodízio onde todos serão chamados à participação. Ao professor, cabe a orientação e supervisão dos trabalhos, facilitando a compreensão da interação entre os recursos usados e os temas estudados.

1) Atividades	2) Responsabilidades
Leitura de matéria jornalística	Toda a turma
Exposição de fotos de família	Grupo de três componentes selecionados por sorteio.
Seminário	Grupos formados por livre escolha dos alunos
Pesquisa na internet	Voluntários que tenham conhecimento sobre informática.

5. CRONOGRAMA:

O período de realização do projeto, contempla atividades que serão desenvolvidas paralelamente às exposições dos conteúdos formais. É fundamental destacar e deixar explícitos com antecedência, os objetivos a serem alcançados ao final de cada tema.

ATIVIDADES	MÊS		
	FEV	MAR	ABR
Apresentação informal dos alunos;	X		
Relato escrito da vida pessoal de alunos e professora;	X		
Objetivos e motivações pessoais – relato oral;	X	X	
Leitura de matéria jornalística sobre a desigualdade no mercado de trabalho – Dia Internacional da Mulher;		X	
Produção de texto escrito a partir da matéria lida;		X	
Produção de relato oral a partir de texto, evidenciando a invisibilidade feminina na historiografia oficial;		X	
Pesquisa individual sobre a história de um país africano a escolha do aluno;		X	
Breve leitura da pesquisa individual para o grande grupo		X	
Discussão em pequenos grupos, mostrando as semelhanças e diferenças entre os países pesquisados;		X	
Exposição de fotos de família, buscando influências étnicas e culturais, trazidas pelos povos africanos;		X	
Análise das letras dos hinos de Portugal e Brasil, à luz da bibliografia recomendada;		X	
Seminário: O Imperialismo Europeu;			X
Produção de relato oral sobre as influências da cultura europeia no Brasil;			X
Pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras;			X
Pesquisa sobre a repercussão do “Dia do Índio” na internet, com visita ao site www.indiosonline.org.br ;			X
Seleção de filmes que abordam a temática da influência europeia nos continentes americano, africano e asiático;			X
Mostra de filme selecionado pelos alunos;			X
Leitura de texto com as várias abordagens sobre o tema da intolerância;			X
Pesquisa sobre casos de intolerância na mídia impressa.			X

6. PARCEIROS

Toda a comunidade escolar deve ser parceira no projeto, abraçando a causa da transdisciplinaridade, como sendo um dos caminhos possíveis para o resgate de uma educação pública de qualidade, norteadas pelo princípio do conhecimento organizado, mas não hierarquizado, considerando todos os tipos de saberes como importantes e merecedores de respeito. A família deve ser sempre uma aliada e parceira na tarefa da formação cidadã de seus componentes.

7. ORÇAMENTO

MATERIAL	QUANTIDADE	CUSTOS (R\$)	FONTE FINANCIADORA
Papel Ofício	01 resma	10,90	CESAS
Papel Pardo	10 folhas	5,00	CESAS
Cartolina	15 folhas	8,00	CESAS
Jornal	05	10,00	Correio Braziliense
DVD de filme	01	7,00	Pesquisadora
Reprografia	200	20,00	CESAS

8. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O projeto está em andamento, não sendo possível ainda uma avaliação consistente. A análise dos critérios indica que o alcance do contexto desejado, ocorre a cada etapa ou atividade proposta, pretendendo ser este, um projeto que extrapola o momento presente, para consolidar-se a cada dia. Os beneficiários diretos do projeto – os alunos sujeitos de EJA devem participar da avaliação, mensurando seus progressos sob parâmetros objetivos, quando possível, mas também sob parâmetros subjetivos e individuais, estimulando e reforçando a capacidade de autocrítica, importante mecanismo de superação de dificuldades.

8.1 PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO OBJETIVA

- Relatórios
- Resenhas
- Relatos Orais
- Relatos escritos
- Pesquisas escritas

8.2 PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO SUBJETIVA

- Auto-avaliação individual ao final de cada etapa;
- Auto-avaliação em grupos ao final de cada tema.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Ano II, 1997.

ARROYO, Miguel. **Trabalho – educação e teoria pedagógica**. In: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

BRASIL. **Alternativas e Protagonistas**. Consulta Popular, 1999.

BRECHT, Bertold. **Perguntas de um Operário Letrado**.

BRITO, T. **Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 28.7.2004. Disponível em: < http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html > Acesso em: 22.7.2010.

CARMONA, Fernando. **Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Multidisciplinaridade**. Fevereiro, 2010. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/34645/1/Transdisciplinaridade-Interdisciplinaridade-e-Multidisciplinaridade/pagina1.html> > Acesso em: 23.7.2010.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Educação das Relações Etnicorracias no Contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Texto Introdutório. Módulo IV. Bibliografia Básica. [s/d]. Disponível em < <http://www.fe.unb.br/eja> > Acesso em 22.7.2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. [Trad. Moacir Gadotti] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento**: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KASPER, Rafael. Por uma educação além do capital. **Usininos, Publicações Científicas**. vol.12, nº2, maio-agosto, 2008. Disponível em: < http://www.unisininos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/res_01.pdf > Acesso em: 23.7.2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas (SP): Unicamp, 1996.

LEO MAAR, Wolfgang. **A Filosofia e os Professores – Theodor Adorno**. 19.6.2008. Disponível em: < [HTTP://POARS1982.WORDPRESS.COM/2008/06/19/A-FILOSOFIA-E-OS-PROFESSORES-THEODOR-ADORNO/](http://POARS1982.WORDPRESS.COM/2008/06/19/A-FILOSOFIA-E-OS-PROFESSORES-THEODOR-ADORNO/) > Acesso em: 22.7.2010.

MACEDO, Mírian. **Apostila de História do Sistema COC**. Escola sem partido. Educação sem doutrinação. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,174,sid,1,ch> > Acesso em: 22.7.2010.

MARX, Carlos y ENGELS, Federico. **La Sagrada Família: o critica de la critica critica contra Bruno Bauer Y Consortes. Prologo de Franz Mehring**. [trad. Carlos Liacho] Buenos Aires: Claridad, 1971. versão on line. Disponível em: < <http://www.scribd.com/doc/16343275/Marx-K-y-Engels-F-La-Sagrada-Familia-1844> > Acesso em: 22.7.2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 1852. Edição Ridendo Castigat Mores. Nélon Jahr Garcia [fonte digital - 1947-2002] Disponível em: < <http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20Marx-O%2018%20Brum%20rio%20de%20Luis%20Bonaparte.pdf> >;

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Disponível em: < http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoridendo/O_18_Brumario_de_Luis_Bonaparte.htm >

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio de La Filosofia**. Buenos Aires, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar e reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigação em Psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOZZATO, Anelise Rebelato. **Educação profissional emancipatória, construção e legitimização dos saberes cotidianos - contributos para uma transformação social?** Disponível em: < <http://www.upf.br/semgiest/download/artigos/area2/12.pdf> > Acesso: 23.7.2010.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Coleção Trans. São Paulo: Triom, 2001.

NUNES, Gilerlândia Pinheiro de Almeida. Notações Preliminares sobre "O 18 Brumário de Luís Bonaparte", de Karl Marx. **Revista Eletrônica Inter-legere.** Nº 4, ano, 2. 2008. p. 135-141. Disponível em: < <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/revista/pdf/4/le03.pdf> > Acesso em: 22.7.2010.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** [Trad.Maria Barros]. Paris: Bertrand, 1970.

SANTOS, Cleusa. **Marx e a Crítica da Reforma.** *III Conferencia Internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI.* Disponível em: < http://www.nodo50.org/cubasisigloXXI/congreso06/conf3_santos.pdf > Acesso em: 22.7.2010.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação.** Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Conheça as ideias do filósofo alemão Adorno, crítico da indústria cultural. **Jornal Folha Online.** 20.10.2009. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u352100.shtml> > Acesso em: 22.7.2010.

THEOPHILO, Roque. **A transdisciplinaridade e a modernidade.** 2006. Disponível em: < <http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm> > Acesso em: 23.7.2010.

UNESCO. **Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur.** In: Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Paris, 1998.